

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 98

29 de junio 2020

ISSN 1068-2341

Identidad, Voz y Agencia: Claves para una Enseñanza Inclusiva de la Escritura en la Universidad

Natalia Ávila Reyes

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Federico Navarro

Universidad de O'Higgins
Chile

✉

Mónica Tapia-Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Citación: Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Resumen: Entre los procesos de ampliación de matrícula en Educación Superior en Latinoamérica destaca la implementación de políticas de inclusión que benefician a estudiantes tradicionalmente excluidos. Sin embargo, la escritura académica sigue constituyendo un desafío para sus trayectorias. El objetivo de este artículo es proponer un marco conceptual sobre inclusión y escritura, basado en evidencias, que supere el relato del déficit y valide las perspectivas estudiantiles. Con un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas y encuestas a los participantes de un programa nacional de admisión equitativa en tres universidades chilenas, las que se analizaron por medio de códigos

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 31-5-2019
Revisiones recibidas: 3-2-2020
Aceptado: 11-2-2020

temáticos y protocolos de confiabilidad cualitativa. Los resultados muestran baja valoración por parte de los estudiantes de sus variadas y frecuentes prácticas vernáculas de lectura y escritura y tensión entre su identidad y desempeño lingüístico en diferentes espacios de uso dentro y fuera del ámbito académico. Además, las prácticas letradas autogestionadas, el compromiso con la tarea de escritura y la posibilidad de plantear una perspectiva propia en los escritos aparecen como factores de persistencia. A partir de estos datos, se proponen recomendaciones para operacionalizar la inclusión universitaria en el currículum de escritura basadas en los conceptos de *identidad, voz y agencia* de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior; Escritura académica; América Latina; Inclusión; Equidad

Identity, voice, and agency: Key concepts for an inclusive teaching of writing in the university

Abstract: Amidst the process of enrollment growth in Higher Education in Latin America, several inclusion policies that benefit traditionally excluded students stand out. However, academic writing continues to be a challenge for their academic pathways. The objective of this article is to propose an evidence-based conceptual framework on inclusion and writing, aiming to overcome deficit narratives and to vindicate student perspectives. Using a qualitative design, we conducted interviews and surveys with the participants of a national inclusive admissions program in three Chilean universities, which were analyzed using thematic codes and qualitative reliability protocols. The results show a low student appreciation of their varied and frequent vernacular literacy practices and a pervading tension between their identity and linguistic performance in different spaces, within and outside the academia. In addition, self-managed literacy practices, commitment to the task of writing and the possibility of putting one's own perspective into writing appear to be factors of persistence. The article offers evidence-based suggestions on how to operationalize university inclusion in the writing curriculum, based upon the concepts of *identity, voice, and agency* of students.

Key words: Higher Education; Academic writing; Latin America; Inclusion; Equity

Identidade, voz e agência: Chaves para o ensino inclusivo da escrita na universidade

Resumo: Entre os processos de expansão da matrícula no Ensino Superior na América Latina, destaca-se a implementação de políticas de inclusão que beneficiam os estudantes tradicionalmente excluídos. No entanto, a escrita acadêmica continua a ser um desafio para as seus itinerários acadêmicos. O objetivo deste artigo é propor um quadro conceptual sobre inclusão e escrita, baseado em evidências, que supere a narrativa do déficit e valide as perspectivas dos estudantes. Através de um desenho qualitativo, foram realizadas entrevistas e enquetes com os participantes de um programa nacional de admissão equitativa em três universidades chilenas, que foram analisadas utilizando códigos temáticos e protocolos de confiabilidade qualitativa. Os resultados mostram uma baixa apreciação dos alunos pelas suas práticas de leitura e escrita vernacular variadas e frequentes e uma tensão entre a sua identidade e desempenho linguístico em diferentes espaços de utilização dentro e fora do ambiente acadêmico. Além disso, as práticas de alfabetização autogeridas, o compromisso com a tarefa de escrever e a possibilidade de colocar a própria perspectiva na escrita parecem ser fatores de persistência. Com base nestes dados, são propostas recomendações para operacionalizar a inclusão universitária na redação do currículo com base nos conceitos de identidade, voz e agência dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior; Escrita acadêmica; América Latina; Inclusão; Equidade

Introducción¹

La educación superior en Latinoamérica atraviesa, desde los años 80s y 90s, un profundo proceso de transformación y expansión (Ezcurra, 2011). Aunque con marcados contrastes entre países (Chiroleu & Marquina, 2017), esto ha significado la multiplicación de instituciones, carreras y programas, tanto en pregrado como en posgrado; la llegada de instituciones a zonas que tradicionalmente no contaban con educación superior; la diversificación de perfiles institucionales, junto con la irrupción de la oferta privada; el incremento exponencial de la matrícula y el ingreso de grupos sociales tradicionalmente ajenos a la educación superior; así como también el aumento de la preocupación por la calidad de la docencia, los apoyos al aprendizaje y la retención.

Esta ampliación y diversificación de la educación superior en América Latina ha generado un amplio campo de indagación (Bernasconi & Celis, 2017; Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011). Entre las líneas más productivas de investigación, se encuentran los estudios sobre inclusión y equidad en programas de acceso equitativo, sobre trayectorias de grupos sociales tradicionalmente excluidos, y sobre educación como derecho y bien público (Dias Sobrinho, 2010; Espinoza & González, 2017; Marquina & Chiroleu, 2015; Santelices, Catalán, & Horn, 2018; Treviño, Scheele, & Flores, 2014; Villalobos, Treviño, Wyman, & Scheele, 2017). Estas temáticas surgen con especial interés al estudiar la reproducción de la desigualdad social en el acceso, permanencia y graduación del sistema educativo, en particular, en educación superior. Una definición operacional de inclusión educativa consiste en promover “el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006, p. 6), mientras que la equidad implica “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (p. 9). Como destaca la UNESCO (2017), la responsabilidad por la equidad y la inclusión no debe depositarse en el talento o compromiso de las y los estudiantes incluidos, sino en las instituciones educativas, ya que las dificultades que ellos enfrentan derivan de la misma estructura del sistema y sus formas de enseñar y evaluar los aprendizajes.

El interés por la equidad y la inclusión en educación superior ha comenzado a permear los estudios de la escritura en la región (Natale & Stagnaro, 2017). Sin embargo, las investigaciones que se inscriben en la alfabetización académica suelen comprender el concepto de inclusión como integración de un novato en una disciplina, sus discursos y sus formas de construir conocimiento, sin un interés específico por aquellos estudiantes que están en riesgo de ser excluidos o marginados, lo que soslaya las complejas variables sociodemográficas que tensionan los discursos y formas hegemónicas de construir conocimiento de la academia.

El peligro de una concepción de inclusión definida solamente como integración en las prácticas escritas disciplinares es que, o bien considera que los estudiantes son una tabula rasa sobre la que la institución imprimiría de forma unilateral sus formas validadas de pensar o comunicar, o bien fomenta narrativas de la crisis de la escritura en las que los estudiantes “no escriben como deberían escribir”. Igualar inclusión con procesos de integración, asimilación u homologación con la disciplina de destino invisibiliza las complejas tensiones y negociaciones individuales y sociales dentro del sistema diverso y masificado de la educación superior actual. Esta ideología de inocencia lingüística (Lu, 1991) supone que los jóvenes al integrarse a un determinado espacio disciplinar o profesional borran, modifican o remedian sus prácticas previas, o se uniformizan en el dominio de un único modo aceptado de escribir, el denominado discurso académico. Al mismo tiempo, fomenta

¹ Artículo financiado por los proyectos FONIDE FON1700046 (Ministerio de Educación, Chile) y FONDECYT 11170723 (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile).

la creencia de que los nuevos perfiles estudiantiles son sujetos de carencias educativas y por lo tanto existe un déficit que justifica la aparición de políticas institucionales de apoyo a la escritura para “incluirlos” en un cierto uso lingüístico académico o disciplinar válido. Contrariamente a las directrices de UNESCO, el foco está puesto en “nivelar” al estudiante y no en modificar las formas tradicionales y hegemónicas en que se imparte el conocimiento especializado, ni tampoco en valorar las formas lingüísticas que los estudiantes traen consigo a los entornos educativos (Zavala, 2019).

El presente artículo intenta definir un marco conceptual diferente para entender la inclusión universitaria, informado por una mirada sociolingüística y una perspectiva social y crítica de la escritura, que desafía los relatos del déficit frecuentes en los estudios educativos y del lenguaje. Esta concepción de inclusión da visibilidad a las tensiones y procesos excluyentes que se producen en entornos educativos cuando ingresan (o intentan ingresar) estudiantes con perfiles sociodemográficos no tradicionales. Las variables étnicas, económicas, culturales, educativas, sociales y sociolingüísticas tienen un impacto en los procesos de aprendizaje, en las posibilidades de acceso, persistencia y graduación, y en la propia construcción de identidades de los estudiantes. Pueden resultar, por tanto, un factor de exclusión.

A partir del análisis sistemático de las experiencias de un grupo de jóvenes participantes de un programa gubernamental de inclusión en tres universidades de Chile, se intenta develar algunos conceptos clave que intervienen en las dinámicas de aprendizaje y apropiación de la escritura académica en un contexto de diversificación de la universidad común a varios países latinoamericanos. Para ello, luego de contextualizar el estudio, en primer lugar, se problematiza el concepto de inclusión que puede identificarse en los programas y políticas de acceso inclusivo, para posteriormente esbozar los roles que la escritura cumple en la universidad, tanto al facilitar como al obstaculizar la participación en las áreas disciplinares. En segundo lugar, se apuesta por una perspectiva émica en la investigación para indagar datos sobre experiencias de estudiantes que participan de estos programas y evitar la omisión de las subjetividades en el diseño y evaluación de políticas públicas (González & Güell, 2012). Esta perspectiva epistemológica busca suprimir la evaluación normativa de los textos de los estudiantes y, en cambio, se enfoca en la comprensión de los aspectos propios de la transformación de los participantes en escritores universitarios (Lillis, 2017). Los resultados ponen de relieve las nociones de identidad, voz y agencia (Lillis, 2013; Zavala, 2011) como elementos claves del aprendizaje de la escritura en contextos de inclusión, ofreciendo una teorización sobre las dinámicas sociales inherentes a la escritura. El artículo concluye con cinco recomendaciones derivadas del análisis para desarrollar políticas y programas de escritura que promuevan activamente la inclusión de estudiantes históricamente excluidos por el sistema.

La Inclusión Universitaria en Chile

En la últimas décadas Chile ha experimentado una importante expansión en su matrícula terciaria, de 175.250 estudiantes en 1983 a 1.152.125 en 2015 (Espinoza, 2017). Este aumento no ha significado mayor equidad, ya que se cimienta en una política surgida en dictadura, que desde 1980 habilitó la creación de universidades privadas con mínima regulación y que han absorbido a los estudiantes de más bajos quintiles. Desde el retorno a la democracia, en 1990, las políticas públicas se han concentrado en el aumento de la cobertura dentro de la misma estructura universitaria (Fernández Darraz, 2015), por lo que las universidades de mayor calidad permanecen ampliamente como espacios selectivos de élite, una condición que plantea cuestionamientos desde la justicia social, pero que también impacta sobre la calidad educativa, dada la falta de diversidad (Santelices et al., 2018; Treviño et al., 2014).

En este contexto, las políticas públicas e institucionales chilenas han implementado mecanismos para diversificar la matrícula en las universidades selectivas, que incluyen bonificación de puntajes y gratuidad para los sectores económicamente más desaventajados (Delisle &

Bernasconi, 2018; Santelices, Galleguillos, & Catalán Avendaño, 2015) y la implementación de nuevas vías de acceso inclusivas que, pese a su baja cobertura (Santelices et al., 2018), permiten sortear la principal barrera socioeconómica: la selectividad académica.

A partir de 2014, se implementó una política de acceso inclusivo de alcance nacional: el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, que hasta el año 2018 alcanzó más de 84 mil estudiantes de los dos últimos años de secundaria (MINEDUC, 2018). La principal misión de este programa es “devolver el derecho a la educación superior a todas las comunidades” en igualdad de condiciones, bajo la premisa de que el talento académico se encuentra “equitativamente distribuido” en todos los sectores sociales (MINEDUC, 2015). El programa trabaja con escuelas secundarias de contextos vulnerables ofreciendo apoyo académico y socioafectivo desde las universidades durante los dos últimos años de secundaria. Una vez concluida esta etapa, los estudiantes de mejor desempeño escolar pueden acceder a un cupo universitario en instituciones selectivas, sin considerar la prueba de acceso.

Problematizar la Inclusión

El nuevo escenario de diversidad estudiantil de los programas de inclusión puede afrontarse como un “desafío” para las instituciones (O’Shea, Lysaght, Roberts, & Harwood, 2016), o bien como una oportunidad de cambio cultural para promover la equidad. En efecto, pese a los valiosos esfuerzos de implementación de políticas inclusivas de acceso, tanto a nivel institucional como nacional, el enfoque de la inclusión no siempre representa una expresión plena de la equidad. Más aún, son pocos los estudios que abordan un examen crítico de estas políticas en la región. Entre ellos destaca el estudio de Villalobos y otros, que da cuenta de cómo los programas de admisión inclusiva en Chile se oponen a la comparación de los méritos estudiantiles de manera estandarizada, pero desarrollan un modelo de meritocracia contextual que premia el esfuerzo y compromiso individuales en las condiciones de origen escolar y clase desaventajadas (Villalobos et al., 2017). En este sentido, el enfoque de estos programas prioriza la igualdad de oportunidades de acceso por mérito por sobre el derecho a acceder a la educación superior. Este debate, que supera el alcance de este artículo, forma parte de las preguntas que cualquier política de inclusión plantea y que tiene consecuencias directas en la manera en la que se entiende el apoyo académico a los nuevos perfiles estudiantiles en educación superior.

Desde la filosofía de la educación, Rinesi (2016) plantea que en el modelo tradicional de inclusión, los estudiantes se definen como beneficiarios de una política pública que los incluye, y no como sujetos con derecho a la educación, concepto que reviste consecuencias en el modo en que se encara la labor del personal universitario:

¿Será lo mismo, pensaré del mismo modo mi propia tarea y mi propia responsabilidad, si pienso a ese individuo como sujeto de un derecho que lo asiste y que él busca ejercer en la institución donde yo trabajo o si me lo represento como el objeto de una política inclusiva que lo ha depositado allí? (Rinesi, 2016, p. 25).

De esta forma, el paradigma tradicional de la inclusión se plantea indefectiblemente desde una narrativa del déficit: los beneficiarios de la política pública son entendidos como insuficientemente preparados para persistir en educación superior, incluso en programas de acceso inclusivo como los chilenos, sustentados en la meritocracia y los “talentos académicos”. Así, las instituciones conciben a estos sujetos como estudiantes remediales, carentes de los recursos académicos y culturales requeridos por la universidad, que deben “nivelar” sus “brechas educativas” para calzar con el habitus institucional, más cercano al habitus de los estudiantes con familias formadas académicamente (O’Shea et al., 2016; Smit, 2012). Con ello, se pasa por alto la necesidad de introducir cambios estructurales en las maneras de enseñar y producir conocimientos en las

instituciones. Zavala (2019), desde la sociolingüística crítica, plantea que la idea de nivelar a los estudiantes “es muchas veces muy difícil debido a las barreras estructurales que la sociedad les ha impuesto” (p. 357).

Si se entiende la admisión de nuevos perfiles desde una perspectiva de derechos, las instituciones están obligadas a garantizar su formación con la más alta calidad posible. Desde esta perspectiva, es preciso cuestionar críticamente las bajadas institucionales que simplemente modifican el currículum existente o proponen actividades curriculares complementarias.

Este debate ha formado parte central de los estudios de la escritura interesados por la persistencia y retención. En efecto, Ruecker, Shepherd, Estrem y Brunk-Chavez (2017) advierten que los modelos tradicionales de “integración” universitaria (por oposición a una mirada de derechos) sitúan la responsabilidad de ajustarse a la institución en los estudiantes minorizados y no promueven la transformación de las universidades en instituciones que acojan la multiculturalidad en sus prácticas y dispositivos de enseñanza de la escritura. Para promover ese cambio, es necesario, entre otras cosas, relevar la importancia de las identidades y conocimientos de los nuevos universitarios, como una forma de informar prácticas y currículos de escritura sensibles a la inclusión. Estos dispositivos deben desnaturalizar las lógicas de producción de subjetividades de los programas inclusivos, evitando que prácticas como la enseñanza de la escritura académica apunten a que los estudiantes se uniformicen o adapten a la norma de los estudiantes privilegiados y borren sus identidades (O’Shea, 2016; Zavala, 2019); propósito que articula los objetivos del presente trabajo.

Escritura e Inclusión: Un Vínculo Poco Explorado

La ampliación de oportunidades de ingreso y permanencia en educación superior tanto en la agenda pública de Chile como de América Latina ha impulsado diversas políticas de apoyo estudiantil y de enseñanza centrada en los estudiantes. Entre estas iniciativas, los programas y cursos con foco en enseñanza de la lectura y la escritura académicas se han hecho cada vez más frecuentes (Ávila Reyes, González Álvarez y Peñaloza Castillo, 2013; Carlino, 2013; Molina Natera, 2015), al igual que en otras regiones (Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams, & Sinha, 2012).

Como se ha demostrado ampliamente en estudios de educación y lingüística aplicada de los últimos 20 años, las prácticas letradas académicas en educación superior son constitutivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto son una de las principales herramientas para que los estudiantes aprendan las formas de elaborar conocimiento en sus disciplinas (Bazerman et al., 2016). Por tanto, la lectura y escritura académicas son un factor en el desempeño y en la retención universitarias (Glau, 2007; McCurrie, 2009; Rigolino & Freil, 2007; Rosales & Vázquez, 2006).

Pese a que estos vínculos han sido sugeridos por la literatura, Ruecker y colegas (2017) indican que se ha publicado muy poco sobre cómo los especialistas y docentes de escritura en la universidad pueden involucrarse en la discusión sobre retención y logro académico, y generar cambios no solo en el nivel de la enseñanza de la escritura, sino también en las políticas institucionales y centrales sobre retención. Los autores conceptualizan retención como persistencia, pues este último concepto releva la agencia de los estudiantes y valora sus experiencias personales (Ruecker et al., 2017). Entre ellas, se encuentran las prácticas de lectura y escritura, entendidas como formas de participación social que promueven (o no), en un primer nivel, el acceso a un espacio de élite con dinámicas sociolingüísticas de acceso, regulación y exclusión (Lillis, 2001; Lu, 1991); y, en un segundo nivel, el acceso a una cultura disciplinar o profesional. Este segundo nivel representa un desafío para todos los estudiantes que ingresan a la universidad, al enfrentarse a los mundos comunicativos altamente especializados de las disciplinas y profesiones (Bazerman, 2017).

En síntesis, las prácticas letradas académicas revisten una gran importancia para las trayectorias de formación en educación superior por dos motivos principales. Primero, existe acuerdo respecto de que las prácticas letradas académicas, en particular la escritura, promueven el

aprendizaje de los contenidos disciplinares (Bazerman, 2016; Miras, 2000). La escritura implica la selección, manipulación, valoración y transformación activa de los contenidos disciplinares, lo que habilita su potencial epistémico (Castelló et al., 2007). Sin embargo, este potencial no ocurre por el solo hecho de escribir: requiere ser intencionado mediante dispositivos institucionales que apoyen el proceso de aprendizaje. Si los estudiantes no poseen un dominio de las prácticas escritas y de los géneros discursivos propios del contexto universitario, y si no se sienten competentes como escritores, difícilmente podrán beneficiarse de la escritura como herramienta de aprendizaje. Segundo, ya que la escritura es el medio para que los estudiantes construyan y demuestren su aprendizaje disciplinar, esta cumple una función de control de acceso o *gatekeeping* que permite decidir quiénes participan o son expulsados de la comunidad (en efecto, en Chile es frecuente la figura administrativa de “causal de eliminación” para los estudiantes con mal rendimiento académico), así como también definir qué discursos y recursos semióticos están permitidos o penalizados en ella (Lillis, 2013). De esta forma, la escritura opera como instrumento de aprendizaje y de enculturación disciplinar en este nuevo ámbito educativo, pero también como indicador institucionalizado para determinar la calidad de los desempeños y las posibilidades de graduación o abandono.

Perspectiva Émica como una Contranarrativa del Déficit

El interés por preparar en habilidades escritas a los estudiantes no tradicionales que ingresan a un sistema de educación superior en expansión fomentó el nacimiento en Estados Unidos de iniciativas e investigaciones sobre los llamados *basic writers* (Shaughnessy, 1977). Dicha línea de desarrollo plantea que los nuevos grupos de estudiantes son principiantes que se enfrentan con un entorno novedoso y que traen al aula otras formas de usar el discurso. A pesar de este interés especializado, el mero concepto de escritores básicos entraña una construcción desde la carencia educativa, por lo que autores como Lu (1991) reivindican los significados identitarios de las formas de escribir de estos escritores. Además, los estudios de la escritura en general no problematizan las formas de comunicar que se enseñan y reproducen, pues ignoran, entre otros aspectos, dinámicas sociales, de clase y de etnia de los usos lingüísticos y discursivos (Inoue, 2015; Navarro, 2018); se invisibiliza que las prácticas letradas privilegiadas en entornos educativos se basan en el habla de los estratos sociales privilegiados (Zavala, 2019).

En Reino Unido, se vivió hacia el cambio de siglo un fenómeno de diversificación de matrícula en universidades hasta entonces de elite. Bowl (2001) exploró mediante testimonios el proceso de ingreso de un grupo de estudiantes “no tradicionales” a la educación superior en este contexto. Sus hallazgos dejan en evidencia un sentimiento de frustración provocado por las diferencias en la lengua y cultura, y por la escasez de apoyo durante la formación. La autora insiste en la necesidad de cambios institucionales para acoger de manera efectiva y responsable a los estudiantes no tradicionales, y para no depositar la responsabilidad en ellos. Desde la perspectiva de las literacidades académicas, Lillis (2001) condujo un estudio que durante 3 años exploró las experiencias de 10 estudiantes universitarios “no tradicionales”, sirviéndose de entrevistas sobre desarrollo letrado, conversaciones con los estudiantes sobre sus escritos disciplinares y análisis textual. Su estudio contribuyó notablemente a mostrar las formas en que los estudios empíricos sobre el desarrollo de la escritura académica podían abordar cuestiones textuales a partir de la mirada de los usuarios y no desde unos parámetros normativos externos.

De esta forma, una aproximación teórica adecuada para esta problemática requiere de una investigación que incluya las voces de los sujetos. Los paradigmas del déficit o lo que recientemente Lillis (2017) ha denominado regímenes de evaluación sobre las prácticas letradas no permiten dar cuenta de las complejas transiciones de los escritores en su trayecto académico. Tampoco visibilizan sus prácticas reales, sus conocimientos, las dificultades y las oportunidades de aprendizaje que

experimentan, las temáticas que les interesan y las prácticas letradas vernáculas que traen consigo como recursos al espacio universitario; estas últimas se definen como las formas de escritura familiares, locales, menos visibles y menos prestigiosas que median las prácticas sociales de las personas (Barton & Hamilton, 2004). El modelo teórico del presente trabajo busca resolver esos vacíos al colocar el foco de la investigación en los sujetos participantes, entendidos como escritores legítimos, que participan en prácticas letradas diversas. Una aproximación de este tipo permite desnaturalizar la escritura académica, entenderla como una práctica convencional e históricamente determinada, como cualquier otra, y comprender a los estudiantes como productores de textos. Esta posición permite resistir los discursos del déficit, las narrativas de la crisis de la escritura (Russell, 2002) o el sesgo textual (Horner, 1999, 2013) en el estudio de las prácticas letradas académicas. En síntesis, para dar cuenta de los perfiles y trayectorias se optó por un enfoque émico, con uso de herramientas etnográficas, que reivindique las perspectivas de los participantes y sus lentes analíticos para entender qué es significativo, con distancia de las preconcepciones de los investigadores (Lillis, 2008).

Metodología²

Fase 1: Encuesta

Se envió una encuesta en marzo de 2018 mediante correo electrónico a la totalidad de la cohorte del programa de admisión inclusiva PACE ingresada en 2017 que se encontraba matriculada en el segundo año universitario ($n=157$) en tres instituciones chilenas, con una tasa de respuesta del 67,5% ($n=106$). Para la elaboración de la encuesta, se confeccionó una tabla de especificaciones para operacionalizar las variables, se realizó una aplicación piloto de una primera versión con 7 estudiantes de segundo año de las universidades participantes, y se sometió a juicio experto luego del ajuste. Las variables observadas fueron: a. Prácticas letradas (lectura y escritura) de los estudiantes fuera de la universidad; b. Prácticas letradas académicas experimentadas durante su primer año universitario; c. Prácticas y géneros que les resultaron más atractivos y que motivaron su aprendizaje; d. Prácticas y géneros que más dificultad les causaron; e. Percepciones de su rol como escritores académicos; y f. Apoyos percibidos en el proceso.

Este estudio reportará hallazgos de las respuestas estudiantiles sobre sus prácticas letradas y los cambios que perciben en su escritura. Para las respuestas cerradas se aplicaron pruebas estadísticas de correlación de Spearman para indagar relaciones entre variables cuando resultó pertinente. Para las respuestas abiertas, se realizó una codificación exploratoria de la que surgieron 15 esquemas con categorías emergentes. Posteriormente, las respuestas fueron codificadas a partir de esos esquemas de forma mutuamente excluyente (Geisler, 2018). Para garantizar la consistencia cualitativa, un 20% de las respuestas fue doblemente codificada por un segundo investigador del equipo. El índice kappa de consistencia fue de 0,72, un acuerdo elevado (Fleiss, Levin, & Cho Paik, 2003).

Fase 2: Entrevista Inicial

Los participantes de la segunda fase del estudio corresponden a 30 estudiantes, 10 de cada universidad, que voluntariamente accedieron a participar en las entrevistas y que escogieron un pseudónimo para proteger su identidad. Las sesiones con los estudiantes se llevaron a cabo los meses de marzo, abril y mayo de 2018 y se organizaron en dos partes. La primera parte es una entrevista semi-estructurada diseñada por los investigadores, sometida a juicio externo y piloteada

² Los procesos de recolección de datos fueron aprobados por el Comité Ético Científico en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile el 11 de enero de 2018.

con una estudiante de segundo año y primera generación universitaria de uno de los planteles, quien no participa del programa PACE. Su principal función fue relevar las historias de literacidad (Lillis, 2001), esto es, indagar en ideas sobre la educación superior, expectativas, aspiraciones, experiencias y rol de la familia, y su experiencia universitaria en escritura. La segunda parte corresponde a una conversación no estructurada sobre dos textos de los participantes elaborados como parte de sus tareas de formación y elegidos voluntariamente: uno de su agrado y uno con el que no estén conformes, siguiendo el método talk around texts (Lillis, 2008). La conversación abordó la experiencia sobre lo que les gustó escribir y los elementos del texto que representaron dificultades.

Fase 3: Entrevista de Seguimiento

Se realizó un seguimiento a 15 de los participantes, 5 voluntarios por cada universidad. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de agosto y septiembre de 2018. Para estas entrevistas, también se solicitó a los participantes presentar dos textos escritos por ellos, con los mismos criterios de la entrevista inicial. Se abordaron temas como sus concepciones actuales sobre educación superior, en contraste con las previas; ayudas recibidas; prácticas no académicas; valoraciones de la escritura académica; problemas y dificultades; aspectos emocionales relacionados con la escritura; y relatos de experiencias positivas y negativas.

Análisis de las Entrevistas

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y analizadas con ayuda de un software de análisis cualitativo o CAQDAS. Se generó una lista inicial exploratoria de códigos que fue ajustado en tres rondas sucesivas; se iteró junto al equipo de codificadores hasta estabilizar un libro de códigos con definiciones operacionales y ejemplos. Las categorías usadas correspondían a una codificación descriptiva (Saldaña, 2016) de los temas que abordaban los estudiantes, tales como *Autopercepción positiva/negativa*, *Expectativas de la escuela*, *Apoyo en escritura recibido en cursos*, *Apoyo en escritura recibido de pares*, *Prácticas letradas académicas*, *Prácticas letradas vernáculas*, entre otras. Se codificó el total de las entrevistas (inicial y de seguimiento) utilizando el mismo libro de códigos con un 20% de doble codificación y un kappa promedio de 0,57. Dada la complejidad del sistema de códigos, el carácter no excluyente de las categorías y su naturaleza interpretativa, se decidió trabajar con este nivel moderado de acuerdo. Para salvaguardar errores de codificación, los investigadores auditaron al final del proceso las categorías de las 45 entrevistas. Finalmente, se utilizaron los códigos para acceder a la información e identificar elementos de interés y construir los patrones de resultados interpretativos que reporta este artículo.

Resultados

Uno de los hallazgos más salientes de este estudio radica en las tensiones entre las formas de relacionarse con la escritura experimentadas por los estudiantes antes y después de la experiencia universitaria. Al mismo tiempo, las experiencias dialogan, se nutren y desafían activamente las narrativas de déficit con que se construye a estos estudiantes en el espacio académico. Para poder describir a cabalidad estos resultados, se presentan en la forma de tres conceptos clave: identidad, agencia y voz. En cierta medida estos conceptos se incluyen (i.e. la agencia podría entenderse como un componente clave de la identidad) o se relacionan (i.e. la voz constituye uno de los modos de instanciar la identidad en el discurso académico). A continuación, cada uno de estos conceptos se define operativamente y se desarrolla a partir de las perspectivas de los participantes sobre la escritura.

La Centralidad de la Identidad en el Ingreso a la Escritura Académica

El concepto de identidad es utilizado ampliamente en el discurso cotidiano y de las ciencias sociales. En términos generales, implica una construcción social con respecto a quién se es y a qué categorías sociales se pertenece, tales como origen, etnia o clase. Para los estudios de la escritura y la sociolingüística, la identidad se instancia por medio de construcciones discursivas con ciertas marcas lingüísticas, y mediante la participación en unas u otras prácticas letradas; es decir, la identidad está mediada por qué, cómo y con quién se habla o escribe. Estas dinámicas alcanzan incluso la regulación acerca de quiénes tienen el derecho a escribir o qué clase de textos deben leer y escribir (Lillis, 2013).

En uno de los trabajos pioneros que sistematizan la relación entre identidad y escritura académica, Ivanič (1998) sugiere tres formas de entender la identidad de una persona en el acto de escribir: el “yo autobiográfico”, que se instancia en discursos que hablan de sí mismo; el “yo discursivo”, que el escritor construye en el acto de escribir; y el “yo como autor”, que emerge en la práctica de escribir con progresivos grados de agencia. Estos “yo” se construyen socialmente, son formados y dan forma a las “posibilidades de identidad” que ofrece el contexto social y cultural de cada escritor.

Estudiantes como autores. Los estudiantes participantes del estudio rara vez se refieren a sí mismos como escritores. No obstante, revelan una multiplicidad de prácticas letradas tanto digitales como analógicas que forman parte de su repertorio habitual y que, por tanto, contravienen la narrativa de que los estudiantes no leen ni escriben.

Las prácticas digitales representan un ejemplo de la ubicuidad de la escritura en las vidas de los estudiantes. De acuerdo con datos de encuestas a la cohorte completa, su frecuencia de uso se concentra predominantemente en redes como WhatsApp (98,1%), Facebook (89,6%), e Instagram (84,9%). En las entrevistas, el uso de redes aparece ampliamente descrito en 146 menciones a Facebook (31 en 18 entrevistas), WhatsApp (50 en 24 entrevistas) e Instagram (25 en 13 entrevistas). Destaca de gran forma el uso cotidiano de las aplicaciones de mensajería tanto como medio de comunicación con pares y familiares, como un uso de las redes para la escritura creativa, tal como se ve en el testimonio de Stephanie. De este modo, las literacidades vernáculas tienen una importancia central entre los participantes del estudio.

Stephanie: Sí, igual hago otros tipos de narración, en la página de Facebook es como si fuera un personaje aparte del mundo normal por decirlo así, entonces yo le invento como una historia a ese personaje, por ejemplo, en una de las temáticas es una sirena la niña que estoy escribiendo, entonces hago las vivencias de que cómo es nadar con una cola, cuando llego a la orilla del mar, o cuando quería transformarse como en humano, a dónde recurrió. También hice una de una niña que era un ángel, entonces cómo era vivir en la tierra, hago cuestiones muy raras, como fantasiosas.

Llaman también la atención los patrones de lectura de los jóvenes, liderados por Lectura de sitios web de temáticas de interés (67,9%), Lectura de revistas y diarios (55,6%), Lectura literaria (52,3%) y Lectura de blogs (46,2%). En cuanto a la escritura, destaca Escritura de correos electrónicos (66,9%), Uso de Cuadernos de notas (57,5%) y Cartas a cercanos (21,6%), como se aprecia en el Gráfico 1. Cabe destacar la incidencia de una serie de prácticas vernáculas que, aunque son menos frecuentes, revisten gran complejidad, tanto lingüística como en su estructura de participación social. Es el caso de Creación de Fanfiction (2,8%), un tipo de escritura ficcional que se basa en novelas, cómic o películas ya existentes, y Elaboración de tutoriales escritos (2,8%); ambos géneros están pensados para compartirse en Internet con usuarios de comunidades de afinidad.

Al analizar las entrevistas, 29 de 30 participantes refirieron estas prácticas en la entrevista inicial y 12 de 15 lo hizo en la entrevista de seguimiento; a continuación se ofrecen ejemplos de estas prácticas, tanto en lectura como en escritura: Camila: Si, a mí me gustaba mucho escribir, tenía como un cuaderno y escribía muchas cosas, era de todo, de todo un poco.

Simón: me gustaba leer, leía mucho, cosa que acá ya no hago porque como que están todos los textos de la U (universidad) y las tareas y esas cosas y ya no puedo leer así cosas para entretenerme, pero antes sí, leía mucho.

María: antes de entrar a la universidad a mí me encantaba la lectura, entonces leía libros que me gustaban. Me gustaba la fantasía, por ejemplo, leí la saga entera de Harry Potter.

Antonella: yo hago y escribo canciones, busco las melodías en Youtube y ahí yo escribo mi propia letra, y yo tengo un cuaderno donde tengo, canciones escritas, y como me las sé todas de memoria, las voy escribiendo, y ahí las tengo en el cuaderno guardado.

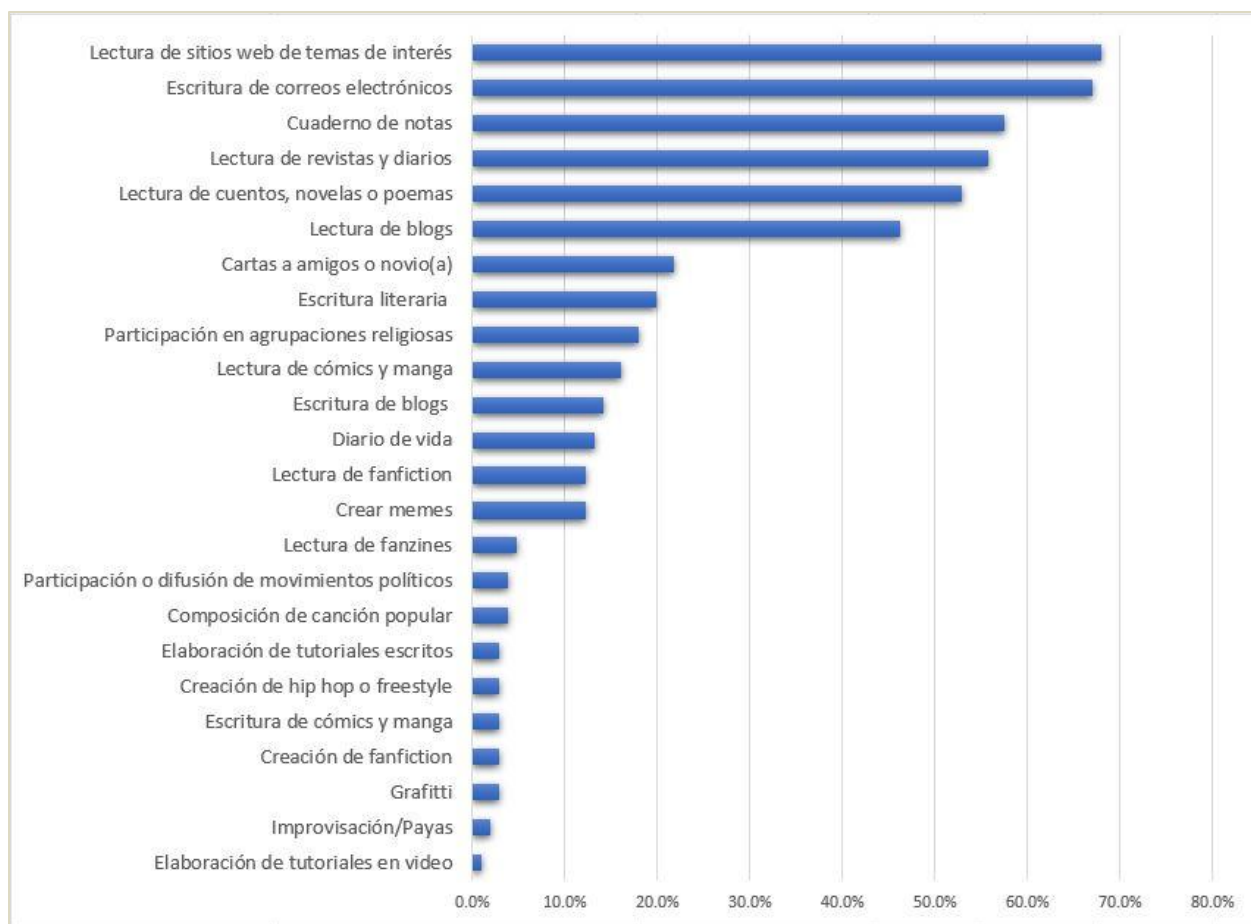


Gráfico 1. Prácticas vernáculas en las que participan los estudiantes. Encuesta del estudiante (n = 106).

Cabe destacar que, al momento de indagar sobre estas prácticas, no fue sencillo que los participantes las mencionaran; mucho menos que encontraran valor en ellas. De hecho, tal como señalan Barton y Hamilton (2004), las prácticas letradas vernáculas son percibidas como menos prestigiosas, como formas menores de escritura; incluso, son calificadas negativamente por los estudiantes o por su entorno, o no son asociadas a la idea de “escritura” en lo absoluto. En el siguiente ejemplo, Stephanie, quien utiliza Facebook para la escritura creativa, se refiere al juicio de sus padres sobre esta actividad (“E” corresponde a la entrevistadora):

Stephanie: (...) todas son ficticias. Creo que tengo 32 publicaciones.

E: Entonces entre ustedes van leyendo lo que...

Stephanie: Lo que va escribiendo la otra persona.

E: ¿Y cómo sabe que van a terminar?

Stephanie: A veces no tiene término, es muy raro. Por ejemplo, acá tengo una que era “day dreaming”, que es cuando uno sueña despierto, era un cuento. Entonces... es un poquito largo, pero, por ejemplo, uno habla de una parte de cómo está la vida de esa persona, es un personaje X, entonces ella sueña de día con los libros que le han gustado.

E: ¡Ah! Por eso menciona libros como “Crepúsculo”.

Stephanie: Sí, es como una especie de narración mezclada con diálogos como de teatro. Somos hartos los que hacemos esto, somos como 60.000. Tenemos un grupo que estamos todos los que hacemos estas cuestiones raras. Y a mis papás no les gusta, pero...

E: ¿Y por qué no les gusta?

Stephanie: Como que es... no es normal que haga estas cuestiones y les digo “ya, bueno”. Igual las hago.

En este caso, la idea de que escribir este tipo de historias no canónicas (en la web, colectivamente, sobre temas de fantasía, mezclando narración y diálogo) es incorrecto o “no es normal” proviene de los padres. Pero en varias oportunidades el juicio proviene de los propios estudiantes:

Lucho: Y he escrito, o he intentado escribir, uno que otro poema, pero no tengo mucho talento así que también los dejo ahí a medias.

Keyla: en el colegio, en la básica, a todas mis amigas les escribía una carta, a mis amigos también, a veces me pongo a pensar que era tonto, por qué escribía tantas cartas.

De esta manera, la participación de los estudiantes en prácticas cotidianas de escritura se ve tensionada por la idea de que estos tipos de escritura son menos valiosos, menos importantes, no les corresponden o incluso que no cuentan como escritura: “no tengo mucho talento” (Lucho), “era tonto (escribir)” (Keyla). Estos juicios negativos aparecen reforzados por otro tipo de autopercepciones negativas, muy frecuentes en las entrevistas, con respecto a sus capacidades, tales como “no soy buena para matemáticas” (Luby), “yo tengo memoria muy pequeña” (Antonella), “yo no sirvo mucho como para pensar y reflexionar profundamente” (Stephanie), “me cuesta mucho sintetizar ideas” (Verónica). Estas percepciones se extienden a sus hábitos o prácticas: “nunca leí los textos completos, era súper mala alumna” (Simón), “repetí primero medio por flojo” (Juanito Pérez). De esta forma, las “narrativas de déficit” discutidas en la primera parte de este texto parecen permear y reproducirse en el propio discurso de los estudiantes.

A su vez, en las universidades más selectivas y con más distancia sociodemográfica entre los estudiantes tradicionales y los participantes del estudio, se identificó en las entrevistas una tendencia hacia un mayor número de evaluaciones negativas que positivas. Aunque no cabe generalizar, sí es

importante considerar que los discursos del déficit permean a los estudiantes y se vuelven parte de su construcción de identidad. Esto ocurre, por ejemplo, con la idea de que tienen brechas de conocimiento con respecto a los estudiantes tradicionales. Los siguientes ejemplos corresponden a estudiantes de las universidades 1 y 2, las más selectivas de la muestra (énfasis añadido).

Verónica: yo me siento menos preparada, no sé, siento que **me cuesta más**.

Valentina: tengo que estudiar el doble que **alguien normal** entrando con la PSU.

En ambos casos, las participantes se construyen a sí mismas y sus capacidades en comparación con el estudiante que fue seleccionado: “me cuesta más”, “el doble que alguien normal”. En síntesis, las intervenciones de los jóvenes muestran una participación cotidiana y activa en espacios letrados vernáculos digitales y analógicos, que constituyen parte importante de sus identidades y que movilizan recursos lingüísticos, discursivos y retóricos valiosos para ellos, frecuentemente pasados por alto por el sentido común. Pese a estas prácticas, el relato social del déficit, encarnado en la cotidianeidad de los espacios educativos, permea en el discurso de los jóvenes en el formato de evaluaciones negativas de sí mismos, de sus prácticas letradas o de sus capacidades y conocimientos.

Cambios e identidades en tensión. Desde un punto de vista sociolingüístico, los estudiantes manifiestan la idea de la universidad como un espacio con un lenguaje diferente, al que no están habituados o que no les pertenece. Juanito Pérez, un estudiante de Kinesiología, señala: “en esta universidad, cambia hartito el ambiente, o sea, no ves a los típicos amigos que son como más de calle por así decirlo, hablando vulgarmente, entonces aquí... [hay] otro lenguaje”. Sin embargo, la tensión entre las lenguas familiares y la lengua académica no necesariamente es conceptualizada como una barrera y, en efecto, hay muchos estudiantes que se refieren más bien a las transiciones de las prácticas escritas en el primer año y cómo lentamente han ido entrando en ellas. Parte de esta transición en las formas de leer y escribir implica que los estudiantes, de manera activa, traen sus recursos lingüísticos, discursivos y retóricos, propios de las prácticas digitales y vernáculos, como apoyos en el proceso de lectura y escritura académica. Así, algunos estudiantes de diferentes universidades identificaron que sus prácticas y hábitos letrados anteriores, independientemente de que no fueran académicos, funcionan como mediadores de la experiencia letrada exigida por la universidad.

A continuación puede apreciarse un ejemplo del hábito lector como facilitador para sobrellevar la lectura del primer año, que se conceptualiza como más elevada, lejana y compleja. Se incluyen fragmentos de la primera y la segunda entrevista, para mostrar que el hábito persiste en el tiempo (énfasis añadidos) y que se traslada de forma intuitiva de un contexto a otro:

(Entrevista 1)

Infancia: Yo siempre he sido bien pegada a la lectura, pero a mi gusto. He tenido que adentrarme a lectura que no es de mi gusto, pero ha sido agarrarle el gustito a leer mucho lo que no te gusta e intentar entenderlo (...) Y eso fue lo que me costó y me terminó gustando.

E: Antes ¿qué te gustaba leer?

Infancia: Yo era mucho de las novelas románticas. Federico Moccia, [inaudible].

Antes de entrar a la U me leí todos los libros de ambos autores (...) No sé si es lo que me pregunta, pero sí, igual [me gusta] leer hartito, **porque yo las novelas de quinientas páginas me las podía leer en una semana, así en esa costumbre de leer hartito, que ha sido de harta ayuda...**

E: En la universidad...

Infancia: Sí, porque además hacen muchas lecturas y de muchos ramos.

(Entrevista 2)

Infancia: Empecé ya con los ramos, las lecturas del semestre.

E: ¿Ya empezaste a leer?

Infancia: Sí. El mismo día lunes, éste.

E: ¿Y por qué? ¿Se viene muy pesado?

Infancia: Los profes están mandando lecturas de una clase para otra.

E: ¿Y eso a ti no te había ocurrido?

Infancia: Tan fuerte, así como que todos los profes mandaran, no.

E: ¿Y eso que te ha parecido a ti? ¿Desafiante?

Infancia: Que esto ya es parte, **porque el hábito de la lectura ya lo tenía, así que no es tan complicado.**

E: ¿Y de cuándo lo tenías ese hábito?

Infancia: De siempre, o sea, empecé más como en la media más firme, a leer así como a diario.

E: Sí, me acuerdo que nos contabas en la entrevista anterior que leías novelas.

Infancia: Sí, las novelas románticas. [Risa]

E: Bueno ¿Y al día de hoy sigues leyendo novelas románticas?

Infancia: Ahora en las vacaciones aproveché, me leí un libro en una semana y media de 650 páginas.

E: Ah, ya. O sea, no has perdido esa costumbre.

Infancia: No, no la pierdo.

Los estudiantes identifican cambios en su forma de escribir, es decir, en su “yo discursivo” (Ivanič, 1998) luego de haber cursado un año de universidad. Del total de participantes en la encuesta, un 86% reporta haber percibido cambios en algún aspecto de su lectura o escritura luego de un año de universidad. Del mismo modo, los estudiantes reportan tanto en la entrevista inicial como en la de seguimiento haberse vuelto conscientes de las diferencias en usos lingüísticos dentro y fuera de la universidad. Algunos participantes refieren al tiempo que emplean buscando la frase más adecuada para postear en Instagram (Taylor) o a haber comenzado a cuidar la escritura en las redes sociales como Facebook o WhatsApp (María). En esta percepción de cambio se observa que a veces los estudiantes implican que la escritura académica es mejor que otras escrituras o supone una superación personal. Otras veces, en cambio, los estudiantes son capaces de describir la adquisición de una literacidad múltiple, que no necesariamente conflictúa con su identidad, pero sí la amplía o multiplica (énfasis añadido):

Verónica: Yo no sé, no sé si habrá como..., o sea, sí hay tipos de escritura, depende de cómo escribe un profesor a cómo escribe un ingeniero o un arquitecto, pero sigue siendo un lenguaje super académico, así como con palabras muy rebuscadas para que suene muy lindo, pero yo antes le hacía mucho rechazo a eso. Pero ahora, no sé, mi pololo (novio) se ríe igual, porque voy a llamar al alojamiento para ver si está disponible, y yo redacto el mail, y siento que lo leo, y cuando llamo siento que ocupo las mismas palabras como super... no sé, como “tienen alojamiento disponible para esta habitación”, puras cosas así, y él se ríe mucho...

E: ¿Y cómo se siente esto nuevo que cuentas de usar este lenguaje técnico-académico?, ¿cómo lo sientes?

Verónica: Es que yo lo rechazaba mucho, yo decía que esa no era yo, pero ahora que lo pienso **es un “yo” pero haciendo otra cosa**, no superándome, porque no encuentro que una persona que habla académicamente se supera o es bacán; no, pero siento que **es otra parte para comunicarme...**

Este nuevo “yo” implica una reconstrucción, una negociación de la identidad. Verónica señala que ella no cree que usar esta nueva voz signifique una “superación”, expresando que no comparte la idea de que escribir académicamente sea escribir mejor, pero reconoce que puede utilizar diferentes registros lingüísticos en las situaciones que corresponda. Este es un ejemplo muy significativo de cómo aprender a escribir en la universidad no necesariamente pasa por imponer unas ciertas formas de escribir normativamente más correctas o más prestigiosas y borrar las formas vernáculas o familiares, sino por el desarrollo de una conciencia metalingüística más elevada que permita desplegar los recursos retóricos adecuados en los contextos pertinentes, sin negar la identidad propia ni renegar de otras formas de comunicar. Este concepto de cambio también puede ser muy iluminador para un currículum inclusivo de escritura en la universidad.

Agencia como Facilitador de la Escritura

La noción de agencia es compleja de asir y objeto de amplio debate en las ciencias sociales, en especial, respecto de la relación entre agencia y estructura como variables de la acción social, aun cuando gran parte de la literatura carece de conceptualizaciones claras al respecto (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Zavala, 2011). Ya que esta discusión trasciende los objetivos de este artículo, se definirá la agencia en términos generales como la posibilidad de actuar, de responder a las restricciones de la estructura, o de crear críticamente respuestas a las situaciones problemáticas (Biesta & Tedder, 2006; Priestley et al., 2015). Zavala ha desarrollado el vínculo entre el concepto de agencia y la escritura académica a partir de la idea de que agencia y estructura se constituyen mutuamente y, por tanto, aunque los sujetos no son totalmente libres de elegir, tampoco están totalmente determinados por las variables estructurales, y pueden resistirlas o transgredirlas. Se trata de una “capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (2011, p. 52).

En escritura la noción de agencia es relevante considerando el efecto estructurante de las prácticas discursivas académicas como “lengua legítima” o dominante (Bourdieu, 1991), frente a la que los aprendices universitarios resisten, median, negocian o resignifican su posición. Zavala (2011) también subraya que existen otras visiones en el concepto de agencia, de carácter más cognitivo, que atienden la capacidad ejercida por sujetos de forma libre y autónoma. El problema que encierra esta visión “individual” de la agencia es que soslaya el efecto de las condicionantes sociales que median el acceso a la escritura académica. Desde una perspectiva que equilibra estas dos perspectivas, Eodice, Geller y Lerner (2016) plantean que la agencia está en el corazón de los estudios retóricos y de su enseñanza pues “hacer que los estudiantes tomen el control de su escritura y que activamente construyan su aprendizaje es una meta importante y a la vez esquiva, dados los desafíos de las condiciones sociales y materiales que enfrentan” (p. 33, traducción propia). Así, en el marco de la escritura universitaria, la noción de agencia también aparece ligada con la de “compromiso” o *engagement*, definido como un alto interés, un involucramiento personal con la tarea, el tema o los actores asociados a esta y, por ende, la motivación por realizarla (Eodice, Geller, & Lerner, 2016).

A partir de los datos, se relevaron al menos tres dimensiones de la agencia. La primera, como respuesta que resiste las características del discurso dominante, dimensión que será explorada en profundidad en el siguiente apartado, a propósito de la noción de voz. Las otras dos dimensiones de la agencia, como autogestión y como *engagement*, serán analizadas en este apartado. Con todo, las múltiples implicancias de la agencia sobre la escritura, así como la variedad de tradiciones epistemológicas que abordan esta noción, no se agotan en este análisis y sin duda constituyen un campo fértil para comprender las dinámicas de formación individual y colectiva en la escritura universitaria.

A partir de las respuestas abiertas y anónimas de la encuesta, se relevó que los dos principales motivos para que una tarea escrita “salga bien” se representan por los códigos “Facilitó

comprensión”, es decir, que la escritura moviliza el aprendizaje, y “Compromiso con el tema”, que representa la posibilidad de involucrarse activamente, mediante la escritura, con causas que interpelan su sentido de identidad. Ejemplos de estas respuestas, extraídos de las preguntas abiertas de las encuestas anónimas, se ofrecen en la Tabla 1.

Los recursos de autogestión se configuran así como formas de agencia de los estudiantes escritores, encarnados en prácticas letradas estratégicas que median entre las prácticas vernáculas y los recursos retóricos previamente existentes y las nuevas exigencias de la escritura académica.

Tabla 1

Dos tipos de agencia en la escritura de los estudiantes

Facilitó comprensión: Escritura como autogestión del aprendizaje	Los resúmenes, yo creo que se debió a que en ellos anotaba todo lo que yo comprendía y así al momento de recordar algo no era solo memoria sino que contenido que sabía y había comprendido y escrito con mis propias palabras.
	El informe de mi proyecto que hicimos junto a mi grupo, porque todos podíamos aportar al trabajo y podíamos debatir sobre las distintas opiniones y buscar la mejor alternativa que tomamos en conjunto.
Compromiso con el tema: Escritura mediada por la motivación personal o <i>engagement</i>	Me salieron mejor aquellos textos en base a mi tema de interés en este caso la ciencia, ya que me basaba en buenas fuentes de información refutadas científicamente.
	De Teología, porque es uno de los temas que más me gustan, hablar sobre la religión y a la vez de la filosofía (al menos en estas asignaturas escribía o leía más).

Fuente: encuesta del estudiante.

Agencia en la autogestión del aprendizaje. Los estudiantes reportan prácticas orientadas al estudio, pero que no son enseñadas o modeladas explícitamente, las cuales hemos denominado “prácticas académicas autogestionadas”. Como se puede apreciar en el Gráfico 2, algunas de ellas se realizan en grupo y mediadas por plataformas digitales. Un hallazgo de este estudio es que existe una relación positiva, estadísticamente significativa y de considerable magnitud entre el número de prácticas de literacidad vernáculas (Gráfico 1) y el número de prácticas letradas autogestionadas (Gráfico 2; $r_s = 0,53$, $p < 0,01$) realizadas por los estudiantes. Es decir, los estudiantes que más leen y escriben para fines no necesariamente académicos son también quienes más utilizan la lectura y la escritura de forma autónoma y estratégica como un recurso para aprender. Estos resultados sugieren una suerte de efecto “mediador” de las prácticas académicas autogestionadas, entre las prácticas letradas digitales y vernáculas conocidas por los estudiantes y las prácticas letradas académicas que demanda la universidad.

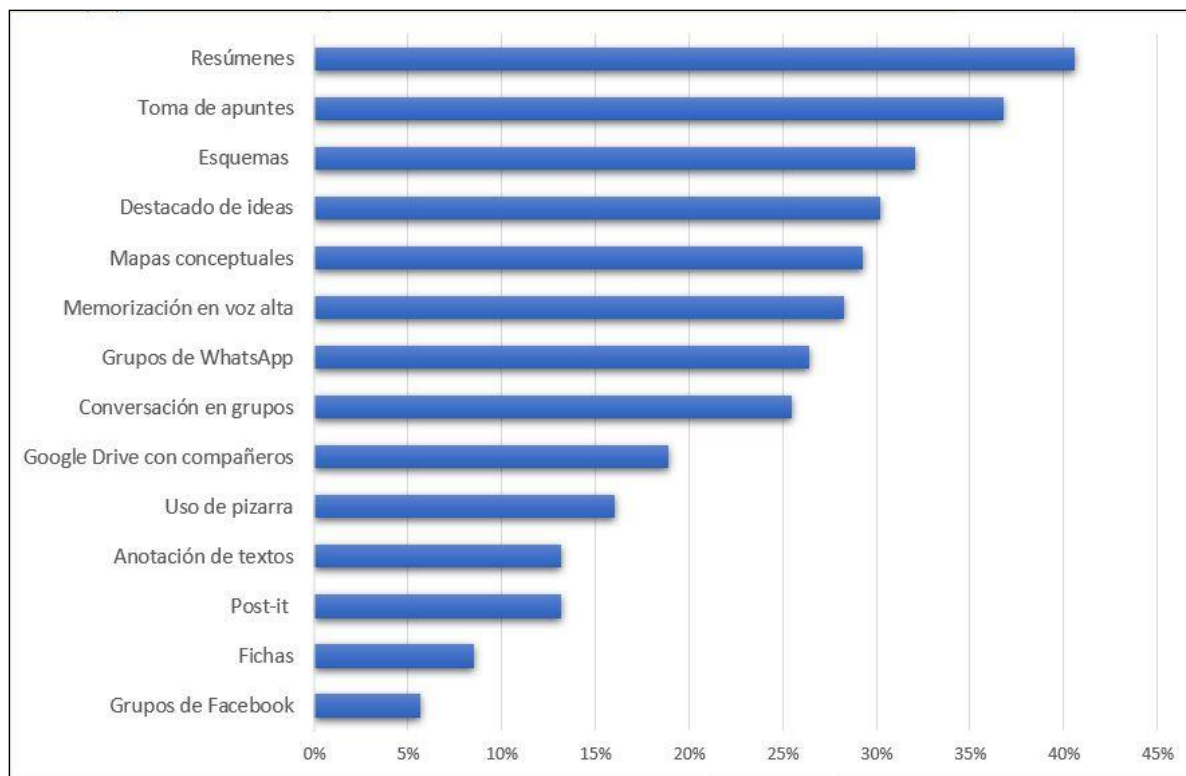


Gráfico 2. Prácticas letradas autogestionadas en las que participan los estudiantes. Fuente: Encuesta anónima del estudiante ($n = 106$).

En las entrevistas, el uso de recursos letrados de autogestión del aprendizaje aparece fuertemente representado en 289 ocurrencias en 40 de las 45 entrevistas. En algunos casos, la idea de estas prácticas autogestionadas como mediadoras de la entrada en la experiencia universitaria queda muy clara, como en el siguiente relato del uso de WhatsApp como plataforma para la autorregulación:

Simón: Estábamos en el mismo curso cuatro [estudiantes] de PACE, entonces ahí como que les hablaba y les decía “¿qué estáis escribiendo en tu texto?”, me decían “lo estoy haciendo así”, y como que ahí me daba una idea.

E: ¿Y eso por qué medio lo hacían?

Simón: Por WhatsApp, como que estabas escribiendo y le mandabas una foto de lo que habías escrito y decía “ah, ya, yo estoy haciendo algo parecido, entonces estamos bien, porque los dos lo estamos haciendo así”.

Más allá de ser meras plataformas, las prácticas digitales son también formas de participar intersubjetivamente de la escritura, es decir, escribir con profesores, compañeros o pares de otras generaciones. En los siguientes ejemplos de las entrevistas individuales se observa la construcción de redes de apoyo en cuya gestión los estudiantes asumen un rol protagónico: no se trata de dispositivos institucionales, sino de estrategias para aprender y cooperar que surgen de su proactividad, curiosidad, creatividad, dedicación y esfuerzo.

Juanito Pérez: Primero hicieron Drive y conversamos las cosas que faltaban por WhatsApp, entonces conversamos qué faltaba, entonces leíamos o cambiábamos o agregábamos... o ideas que tenían que coincidían...

Simón: Sí, cuando escribía los ensayos era como...es que estábamos dos compañeras en ese curso, pero en distintas secciones, entonces ella estaba haciendo una cosa y yo hacía otra y cuando yo escribía como que la agregaba al Drive y lo escribía y ella me iba revisando la redacción, o sea no la redacción, los acentos, la ortografía, todo eso porque tengo pésima ortografía, y cuando ella lo hacía yo le arreglaba la redacción.

Por otro lado, la autogestión también aparece como una manifestación de la agencia al aprender, tanto para adquirir la escritura como conocimientos disciplinares. En estos casos, ejemplificados más abajo, los estudiantes dan muestra de las formas creativas en las que sortearon dificultades de la escritura en particular:

Daesis: Tenía un problema porque leía, pero no asociaba con una idea cada párrafo, entonces ahora lo último que estoy haciendo es: leí este párrafo y anoto qué dijo, entonces tengo un block de notas para cada una de las lecturas en todo momento.

Entonces ya cuando tengo que hacer el ensayo solamente leo mis notas y voy recordando partes esenciales del texto. También a medida que leo trato de ver, identificar al tiro en qué quiero hacer mi ensayo, al tiro planteo la introducción, delimitando el tema, que no se me haga tan complicado y pueda hacer la elaboración.

E.: Oye, y esa estrategia, ¿se te ocurrió a ti o te la enseñaron?

Daesis: Se me ocurrió hace poco practicando.

Katy: Por ejemplo, escribía todo y después al otro día no me dedicaba a escribir, si no a leer más que nada y a escribir ideas aparte que no tenían que ver, no tocaba el texto. En la noche cuando lo volvía a leer, me daba cuenta de los errores que cometía y decía “esto no tiene por qué estar aquí”, no sacaba la idea, la pegaba en otro Word en caso que me sirviera después y seguía escribiendo.

Simón: No, yo iba y les decía como “necesito saber si está bueno, si está muy mal redactado” y ahí me leían, me decían “ya, mándalo para leerlo” y se los mandaba por correo, ellas lo leían y me lo mandaban de vuelta con recomendaciones.

Estos ejemplos muestran cómo por medio de su agencia los estudiantes se van transformando en escritores avanzados, pues la mayoría de ellos señala que ha implementado estrategias de autorregulación del proceso de escritura de forma espontánea para asegurarse de que el trabajo quede “bien escrito”. Básicamente, los estudiantes descubren que escribir es una tarea compleja que toma tiempo, sobre la cual es necesario volver en varias oportunidades y en la que la opinión de otros sobre el avance es una parte del eslabón de producción escrita. Al mismo tiempo, se releva una atención a las audiencias, a sus expectativas, hábitos y reacciones, como en el ejemplo citado de Simón, quien envía su texto a una lectora crítica real. Un caso paradigmático del efecto de la autogestión en mediar un aprendizaje de la escritura de alto nivel se ofrece en el testimonio de Sol, quien describe cómo soluciona con recursos propios el proceso de escritura de un trabajo a partir de múltiples fuentes de información:

Sol: Sí, hice un resumen del caso, como que anoté en una hoja todos los puntos importantes y dónde podría identificar la materia; por ejemplo, las instancias psíquicas, en qué parte o párrafo se dejaba ver aquella instancia. Y claro, justo en ese momento, lo de Rafael Garay salió en las noticias, y como que igual dije “ya, ahí voy a buscar” (...) Es que la verdad, eso me faltó mencionar, que antes de hacer el resumen de los elementos que tenía el caso, repasé la materia, porque era implementar la materia, entonces teníamos que saberla muy bien. Al final cada cosa que yo iba leyendo del caso en la prensa, yo decía “aquí puede ir algún elemento de sociología, o un elemento de derecho”.

Este relato da cuenta de una estrategia de lectura para escribir: identificar en una fuente (los apuntes de clase) elementos teóricos que explican otra (los recortes de prensa sobre Rafael Garay, un personaje mediático). Esta actividad, que implica construir significados a partir de dos fuentes diferentes, moviliza habilidades de alto nivel cognitivo, poco frecuentes en enseñanza media (Mateos, Martín, & Villalón, 2006). En este ejemplo la autogestión desarrolla una habilidad transferible, pues la técnica que la participante desarrolla para cumplir con la tarea puede utilizarse en escritos que demanden integración de información desde múltiples fuentes en el futuro. Las habilidades de escritura transferibles se consideran un tipo de aprendizaje clave para el desarrollo de la escritura universitaria (Wardle, 2013; Yancey, 2014).

Agencia como compromiso con la actividad de escritura. La agencia de los estudiantes, es decir, su capacidad de actuar autónomamente en el ámbito del aprendizaje letrado, también se moviliza mediante experiencias de escritura que los interpelan. Eodice y colegas (2016) puntualizan que el *engagement* o “compromiso” es uno de los principales motivos por el que las tareas universitarias resultaron una forma de escritura significativa para estudiantes en tres universidades norteamericanas, encarnado en compromiso con los profesores, pares, materiales y procesos de escritura, y en estrecha relación con el concepto de agencia.

En el contexto del presente estudio, se indagaron de forma sistemática factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de la escritura académica. Uno de los factores que resultó ser tanto un facilitador como un obstáculo para la escritura fue el compromiso: cuando este estaba presente, los estudiantes declararon “disfrutar” y “gustar” de la actividad de lectura y escritura. En una gran cantidad de casos, la motivación no se debe únicamente al tema de los textos, sino también a la posibilidad de generar un producto de manera colaborativa, como muestra la Tabla 2 a continuación.

La contracara del compromiso es el sentimiento de desinterés y de falta de motivación. Este se constituye como un potente factor obstaculizador del desarrollo de la escritura en los estudiantes y está presente de manera muy marcada como un sentimiento de aislamiento. Sin embargo, a diferencia del compromiso, el desinterés no está gatillado por el tema sino más bien por no comprender el sentido que tiene la tarea, por lo que esta se representa como un proceso tedioso y sin rumbo, como muestra el testimonio de Luby en la Tabla 2.

Tabla 2

Ejemplos de compromiso y desinterés en la escritura académica

Compromiso, motivación: <i>engagement</i> o conexión con lo que se está escribiendo, ya sea por el tema, la importancia, o la utilidad del texto, entre otros factores.	<p>Simón: A mí me gustaba escribir los textos porque me gustaba el tema, siento que como elegí el tema, me dijeron “no, ese tema es súper difícil”, pero era entretenido, entonces leía mucho y me gustaba escribirlo.</p> <p>Meme: Fue un texto que disfruté demasiado porque iba con compañeros que estudiaban los mismo que yo, <i>College</i> de Ciencias sociales, y eran todos muy relacionados con la escritura, al igual que yo (...) Aparte nos juntamos dos o tres veces a desarrollar el trabajo, poníamos un párrafo, opinábamos todos, poníamos otro párrafo, opinábamos todos, por eso lo disfruté demasiado y aparte era un tema que a mí me gustaba.</p>
Desinterés, falta de motivación	<p>Luby: Sí, me costó hacerlo. Tenía que irlo haciendo como por etapas, andar investigando. Después me decían “no, no era así esa etapa”, tenía que borrar todo, volver a escribirlo, andar investigando. Entonces, fue como ese... ese trabajo fue súper como para mí latoso, porque tenía que andar preguntando a profesores que ya no trabajaban (...) Entonces, fue como súper largo para mí.</p>

Fuente: entrevistas.

Ávila Reyes y Cortés (2017) han observado que los estudiantes, incluso después de haber cumplido una tarea escrita con éxito, muchas veces no comprenden su sentido o su finalidad práctica o en el aprendizaje. Afortunadamente, este aspecto puede mejorarse mediante las prácticas de docencia, de modo que la creación de metas de escritura claras y que aporten al aprendizaje podría promover el compromiso estudiantil.

El Desafío de Encontrar una Voz

Una última noción que cabe relevar en este grupo de hallazgos son los fenómenos relacionados con lo que en algunas tradiciones lingüísticas se ha llamado “voz”, esto es, la presencia del autor en el texto y las formas de conectar el sentido de identidad de las personas con los modos de escribir (Lillis, 2013), tanto en niveles lingüísticos, discursivos, temáticos o de la práctica. De esta forma, la voz podría interpretarse como parte de las formas de instanciar en el texto la identidad y la agencia, en particular, porque varios estudiantes presentan la idea de una “voz propia” en contraposición con las formas aceptadas de discurso a las que deben adaptarse en la universidad. En las conversaciones con los estudiantes acerca de sus textos, varios de ellos han dado cuenta de un desafío, que en algunos casos se convierte en obstáculo a la hora de integrar en un texto voces distintas de las suyas: aquello que docentes e investigadores muchas veces etiquetan como “problemas de citación”, a partir del sobrentendido de que los textos académicos construyen conocimiento en referencia a fuentes e investigaciones previas, puede representar para los estudiantes un problema de voz.

De esta forma, una de las estudiantes escritoras señala sobre aquello que le ha gustado escribir que “lo más fácil ha sido el que te plantean las preguntas y te explayas. Que no te pidan tanto lo que es autores (...) pero te dan espacio para explayarte, dar tu opinión o decirlo con tus palabras” (Infancia). En la cita, se muestra cómo ella prefiere que le den espacio para opinar y, al contrario, resiente cuando debe exponer las perspectivas de otros. Para ejemplificar esta tensión, se proporciona otro testimonio más abajo: Valentina, siguiendo la consigna de las entrevistas, presentó para discutir con los investigadores un trabajo que le costó escribir y con el que no se siente conforme; al respecto, explica (énfasis añadido):

Valentina: Tenía que usar bibliografía de lo que yo hablaba, entonces decía ‘**cómo voy a encontrar a alguien que sienta lo mismo que yo**’, eso también fue como algo muy fome (aburrido), por decirlo así, del trabajo. (...) Porque había que hablar de mucha materia, como los conceptos que están aquí y eso yo tenía que reflexionar, pero yo no tenía como qué reflexionar, entonces no me gustaba hacerlo porque parece que tenía que inventar todo lo que decía para poder tener una buena nota, porque no podía poner, no sé, ‘no, no reflexiono nada con esto’, me iban a poner un rojo (...) **porque en este texto yo no sentía estos conceptos como en mí (...)** Si yo quiero una reflexión mía, va a ser mía y no tengo que andar buscando autores que digan ‘no, eso es cierto’.

Desde una perspectiva normativa, se podría decir que Valentina no entiende el sentido de la citación y, por tanto, es muy probable que el uso de las citas en su texto sea inadecuado. Sin embargo, la solución no pasa por conocer o practicar las normas, sino por entender el propósito de la intertextualidad académica. El acto de utilizar textos como fuentes va mucho más allá de que el autor citado “sienta lo mismo”; sin embargo, la estudiante expresa la necesidad de “interiorizar” o “sentir” los conceptos. En este sentido, utilizar un concepto sin apropiárselo le resulta ajeno y, por tanto, el uso de referencias se convierte en un obstáculo a la escritura.

La recurrencia de este fenómeno, tanto en este estudio como en otros que también abordan la escritura de estudiantes llamados “no tradicionales” (Lillis, 2001; Zavala, 2011), sugiere la

necesidad de considerar una enseñanza de la intertextualidad académica que supere la sola enseñanza de normas y procedimientos de cita, y ponga atención a los fenómenos de la voz, reivindicando y valorando las resistencias legítimas que emergen como formas de agencia y que buscan hacer espacio a la voz propia, una voz que no proviene del mundo académico y que es distinta a las voces de los expertos o las fuentes. Esta resistencia forma parte de las distancias y malentendidos sobre la escritura académica que, como plantea Zavala (2019), “no se restringen simplemente a la técnica de la escritura, las habilidades o la gramática, sino a aspectos que están relacionados con la identidad y la epistemología” (p. 355).

Conclusiones

La discusión que plantea el presente artículo busca relevar la importancia de la escritura como experiencia determinante en contextos de inclusión. En un primer nivel, se ha buscado construir un recuento de las trayectorias de escritores de un grupo de estudiantes no tradicionales que han ingresado al sistema educacional chileno y que han resultado exitosos: estos estudiantes fueron contactados al inicio de su segundo año, es decir, persistieron el primer año. Así, ellas y ellos se revelan como escritores con agencia, con variedad de prácticas vernáculas de escritura y con recursos retóricos que traen a la universidad como formas de negociar la transición de identidades que resisten y transforman, en este nuevo espacio altamente especializado. Estas trayectorias otorgan valiosas pistas para informar las prácticas de enseñanza y apoyo a la escritura académica, que debiesen complementar las prácticas institucionales y políticas públicas de inclusión.

Por esta razón, los conceptos de identidad, agencia y voz dan cuenta de dinámicas de participación desplegadas que podrían replicarse en las políticas de acompañamiento y persistencia de las instituciones. A su vez, visibilizan dificultades encontradas en el trayecto académico que podrían subsanarse desde las prácticas de docencia para aportar equitativamente al aprendizaje de todos los estudiantes de la universidad.

De esta manera, los resultados sobre el rol de la identidad en el desarrollo escrito señalan la necesidad de construir a los estudiantes como sujetos que leen y escriben, alejándolos del recurrente relato del déficit letrado en que se los encasilla. Además, el concepto de identidad ofrece posibilidades de ampliar los repertorios discursivos propios de los primeros años de universidad, que muchas veces se limitan a prácticas de reproducción de conocimiento mediante pruebas y exámenes, en lugar del uso de escrituras más abiertas y creativas. En segundo lugar, las formas de agencia desplegadas por los participantes del estudio señalan múltiples estrategias de autogestión motivadas por la necesidad de sortear dificultades utilizando recursos retóricos que no necesariamente son académicos y que median el ingreso a prácticas especializadas. Al mismo tiempo, el mayor despliegue de agencia cuando los temas interpelan directamente a los estudiantes o les permiten poner en relación el aprendizaje disciplinar con sus intereses sugiere el uso de temáticas y de formas de construir aprendizajes contingentes y con sentido, en especial durante los primeros años de la formación. Finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, la necesidad expresada por los participantes de construir en la escritura una voz propia y con autoridad desde el inicio de los estudios universitarios implica repensar las formas de introducir a los estudiantes al dominio de los recursos académicos. La explicitación de las convenciones y el apoyo en la construcción gradual de esta autoridad, por ejemplo, permite empoderarlos como sujetos epistémicos válidos y no meramente reproductores de otros discursos autorizados. Asimismo, la agencia colaborativa e intersubjetiva desplegada por los propios estudiantes en sus prácticas de autogestión también puede ser una puerta de entrada para comprender la naturaleza dialógica de la escritura académica.

Los conceptos de identidad, agencia y voz promueven el uso de formas discursivas que medien entre las prácticas letradas vernáculas y las académicas, y permiten deconstruir, desde la

práctica de aula, el discurso del déficit y empoderar a los estudiantes en su rol de escritores. Subsiste la pregunta de cómo decantar estas necesidades en las prácticas pedagógicas enraizadas en los espacios universitarios de élite, lo que hace necesario mayor investigación en intervenciones y dispositivos de enseñanza que encarnen estos principios.

En este sentido, es preciso relevar, tal como señalan otros estudios (Bowl, 2001), la responsabilidad institucional de modificar las prácticas de enseñanza para ajustarse a las necesidades de los nuevos estudiantes universitarios; en el caso de la escritura, posicionando a los estudiantes como agentes productores de sentidos, conscientes de las variedades y de los recursos que ofrece la lengua, reivindicando y otorgando un lugar a las propias prácticas de lenguaje. Según Tomasevski (2003), la progresiva realización del derecho a la educación suele atravesar tres etapas: 1) inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos, pero segregados en espacios especiales o de menor calidad; 2) integración de esos grupos en las instituciones generales, pero forzados a adaptarse a la escolarización, lengua, religión u otros factores disponibles; y, finalmente, 3) adaptación de las instituciones y de la enseñanza a la diversidad de estudiantes y a su derecho igualitario a la educación. Respecto del punto 3), Blanco señala que las políticas de inclusión y equidad deben enfrentar “la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas” (Blanco, 2006, p. 6). En este sentido, la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos puede redundar en una mejora de esos entornos educativos, ya que, desde una perspectiva de inclusión y equidad, se considera “las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2017, p. 13).

Con la finalidad de ofrecer una propuesta concreta que enriquezca prácticas programáticas de apoyo a la escritura en contextos de inclusión, se esbozan las siguientes recomendaciones para complementar políticas de inclusión en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, basadas en los conceptos de identidad, voz y agencia emergidos en este estudio. En suma, un currículum inclusivo de apoyo a la escritura debe considerar los procesos de apropiación explícita y continua de la escritura académica durante la formación universitaria, mediante aspectos tales como los enumerados a continuación.

Primero, reivindicar, valorar e incluir en el aula las prácticas letradas no académicas de los estudiantes. No solo son formas valiosas en sí mismas de participar, crear y comunicarse, sino que también constituyen recursos mediadores de la experiencia letrada universitaria. Esto implica, a nivel de aula, incorporar formas de escritura no tradicionales gracias a las que gradualmente se construyan recursos semióticos académicos, especialmente en primer año.

Segundo, fortalecer iniciativas de enseñanza de la escritura en el ingreso a la universidad que introduzcan de forma gradual y andamiada tareas complejas, transferibles, de alto nivel cognitivo, similares a las que los estudiantes de este estudio autogestionan. Aspectos como la autorregulación, planificación o monitoreo de procesos se encontraron en muchos ejemplos en que los estudiantes probaban estrategias personales como anotar lecturas, organizar información extraída desde distintas fuentes o monitorear junto a un par la forma de su escrito compartiendo fotografías de la pantalla. Este tipo de prácticas de carácter estratégico y colaborativo debe incluirse en los repertorios de tareas escritas tanto en cursos disciplinares como de formación en escritura. Por ejemplo, avanzar de manera gradual con estrategias y géneros intermedios desde la anotación de lecturas, la creación de comentarios breves que se compartan socialmente, hasta culminar en una revisión crítica de la literatura.

Cuarto, fortalecer la formación docente en las disciplinas universitarias respecto del uso de la escritura. Hallazgos como la pérdida del compromiso y la motivación debido a indicaciones poco

claras de escritura o la dificultad para citar textos de autoridad, relacionados con la distancia que sienten entre su propia voz y los autores académicos, dan algunas pistas de los aspectos que requieren mayor acompañamiento de los docentes disciplinados. Para ello, las formas dominantes de discurso no deben asumirse como “dadas” o “transparentes”: las convenciones que para los expertos resultan evidentes deben analizarse y desnaturalizarse en conjunto con los estudiantes. Prácticas como el modelamiento o el análisis de la forma en que están construidos los géneros académicos permitirían avanzar en esa dirección.

Quinto, aprovechar el vínculo de los programas de inclusión con la escuela secundaria con la finalidad de introducir habilidades que abandonen la lógica de “nivelación”. En lugar de proponer actividades que por lo general se centran en los contenidos, se sugiere enfatizar en habilidades, estrategias y prácticas avanzadas, propias de un entorno universitario, tales como el subrayado y anotación de fuentes, el uso de modelos, el carácter polifónico de los discursos especializados, etc.

Sexto, fortalecer investigaciones para conocer mejor las necesidades de los estudiantes. Mediante enfoques cualitativos y métodos mixtos, se pueden identificar obstáculos y oportunidades para los beneficiarios de políticas públicas y las formas en que experimentan el acceso a la educación superior y sus desafíos. De esta manera, se podrán enriquecer las prácticas de inclusión que deberían convertirse en la norma de una nueva universidad diversa.

Estas formas distintas de enseñar y de formarse en la enseñanza deberían abarcar al conjunto de los estudiantes, creando condiciones de mayor equidad por medio de la pedagogía universitaria. Asumir institucionalmente el compromiso de una educación superior inclusiva es un paso necesario para aportar a la reducción de las profundas desigualdades que aquejan al sistema educativo chileno.

Referencias

- Ávila Reyes, N., González Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–570.
- Ávila Reyes, N., & Cortés, A. M. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153–174.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, 50, 33–46.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 67. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives. Learning, identity and agency in the life course*, (Working Paper 5), 1–40.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141–160. <https://doi.org/10.1080/02671520110037410>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.

- Castelló, M. (Ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Delisle, J., & Bernasconi, A. (2018). Lessons from Chile ’s transition to free college. *Evidence Speaks Reports*, 2(43). Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-chiles-transition-to-free-college/>
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223–1245.
- Eodice, M., Geller, A., & Lerner, N. (2016). *The meaningful writing project. Learning, teaching and writing in higher education*. Boulder: Utah State University Press.
- Espinoza, Ó. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS Revista Científica*, 44(September-December), 175–202. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n44.8070>
- Espinoza, Ó., & González, L. E. (2017). Access of disadvantaged students to higher education in Chile: Current scenarios and challenges. En M. Shah & G. Whiteford (Eds.), *Bridges, pathways and transitions: International innovations in widening participation* (pp. 103–126). Cambridge, MA: Chandos Publishing.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. (pp. 23–62). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Fernández Darraz, E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 173–217). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Fernández Lamarra, N., & Costa de Paula, N. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra & N. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9–34). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Cho Paik, M. (2003). The measurement of interrater agreement. En *Statistical methods for rates and proportions* (pp. 598–626). New Jersey: Wiley.
- Geisler, C. (2018). Coding for language complexity: The interplay among methodological commitments, tools, and workflow in writing research and the writer. *Written Communication*, 35(2), 215–249.
- Glau, G. R. (2007). Stretch at 10: A progress report on Arizona State University's Stretch Program. *Journal of Basic Writing*, 26(2), 30–48.
- González, P. A., & Güell, P. (2012). Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social. *Reforma y Democracia*, 53(53), 5–20.
- Horner, B. (1999). Some afterwords: Intersections and divergences. En B. Horner & M.-Z. Lu (Eds.), *Representing the “other”: Basic writers and the teaching of basic writing* (pp. 191–205). Urbana, IL: NCTE.
- Horner, B. (2013). Ideologies of literacy, “academic literacies,” and composition studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1–9.
- Inoue, A. (2015). *Antiracist writing assessment ecologies: Teaching and assessing writing for a socially just future*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. London: John Benjamins Publishing Company.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, T. M. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353–388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>

- Lillis, T. M. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. M. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 71, 66–81.
- Lu, M.-Z. (1991). Redefining the legacy of Mina Shaughnessy: A critique of the politics of linguistic innocence. *Journal of Basic Writing*, 10(1), 26–40.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43(24), 7–16.
- Mateos, M., Martín, E., & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231–242). Barcelona: Grao.
- McCurrie, M. K. (2009). Measuring success in summer bridge programs: Retention efforts and basic writing. *Journal of Basic Writing*, 28(2), 28–49.
- MINEDUC. (2015). *Términos de referencia Programa PACE 2015*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved March 17, 2018, from <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2018/instrumentos/PACE/TdR-PACE.pdf>
- MINEDUC. (2018). Trayectoria. Retrieved March 17, 2018, from <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Molina Natera, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2017). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formacao de professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. (pp. 13–49). Porto Alegre: Editora Fi.
- O’Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of ‘sameness’: First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- O’Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – Social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- Rigolino, R., & Freel, P. (2007). Re-modeling basic writing. *Journal of Basic Writing*, 26(2), 51–74.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (Eds.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado* (pp. 19–31). Buenos Aires: Grupo Editorial Parmenia.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47–118.
- Ruecker, T., Shepherd, D., Estrem, H., & Brunk-Chavez, B. (Eds.). (2017). *Retention, persistence and writing Programs*. Boulder: Utah State University Press.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (Second Edition). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. L. (2018). *Equidad en la educación superior*. Santiago de Chile:

Ediciones UC.

- Santelices, M. V., Galleguillos, P., & Catalán Avendaño, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 581–627). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Shaughnessy, M. P. (1977). *Errors & expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Thaiss, C. J., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide. Profiles of academic writing in many places*. Anderson, SC: Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. M. (2014). Beyond the test score : A mixed methods analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1558689814527940>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Wardle, E. (2013). What is transfer? En R. Malenczyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 143–155). Parlor Press.
- Yancey, K. B. (2014). *Writing across contexts: Transfer, composition, and sites for writing*. Boulder: Utah State University Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52–66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343–359.

Sobre los Autores

Natalia Ávila Reyes

Pontificia Universidad Católica de Chile

naavila@uc.cl

Natalia Ávila Reyes es Doctora en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara, especializada en Lenguaje, Literacidad y Composición Escrita. Licenciada en Letras, Profesora de Castellano y Magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile, se interesa por la didáctica de la escritura en distintas etapas de la escolaridad, con especial énfasis en Educación Superior. Actualmente es profesora de la Facultad de Educación UC y Jefa del Programa de Doctorado en Educación de la misma universidad.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

Federico Navarro

Universidad de O'Higgins

navarro@uoh.cl

Federico Navarro es Doctor en Lingüística. Se desempeña como profesor asociado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins e investigador asociado del CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile. Ha sido investigador principal o coinvestigador en nueve proyectos de investigación financiados sobre escritura y enseñanza. Es autor de "Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria" y editor del volumen "Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas", entre otras publicaciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-3245>

Mónica Tapia-Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción

mtapia@ucsc.cl

Mónica Tapia-Ladino es Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Ha sido investigadora responsable y coinvestigadora de diversos proyectos Fondecyt y Fonide. Su investigación gravita en torno a la lingüística aplicada y el discurso académico, con especial énfasis en los procesos de retroalimentación en el nivel universitario. Fue presidenta de la Sociedad Chilena de Lingüística entre 2013 y 2017. Actualmente es Vicerrectora de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 87 Número 98 29 de junio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi
Mendes** Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil